# A importância do Estágio Profissional no percurso da formação docente

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

**Orientadora:** Professora Doutora Patrícia Alexandra dos Santos Coutinho

**João António Fernandes de Sá e Melo**

Porto, novembro de 2024

**Ficha de catalogação**

Melo, J. (2024). A importância do Estágio Profissional no percurso da formação docente. Porto: Melo, J. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** PRÁTICA PEDAGÓGICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS DE ENSINO; AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

**Agradecimentos**

À FADEUP e colegas da faculdade, por me proporcionarem uns fantásticos quatro anos de aventuras e pela partilha e emoções despoletadas.

À Professora Orientadora, Patrícia Coutinho, agradeço pela bondade e disponibilidade, por os conselhos críticos e motivantes de traçar o melhor caminho para mim.

À Professora Cooperante, a paciência que teve de ter para me aturar, aos avisos constantes para trabalhar, à partilha dos conselhos sábios e experiências que me fez evoluir como pedagogo, e como pessoa.

À escola E.B de Rio Tinto, e em especial ao grupo de educação física por me terem recebido maravilhosamente bem, pelo companheirismo e por conselhos de várias fontes que serviram para o meu desenvolvimento pessoal e institucional.

Ao meu colega de Estágio, teimoso, mas sempre disposto a ajudar, por acreditar em mim e apoiar em momentos difíceis de continuar.

Aos meus pais e à minha irmã pelo apoio e amor incondicional, agradeço por sempre acreditarem em mim, até quando eu não acreditava.

# Índice Geral

**1.Introdução ..... 1**

**2.Enquadramento pessoal ..... 3**

2.1 Expectativas sobre o estágio profissional ..... 4

**3.Enquadramento institucional ..... 6**

3.1 Turma Residente ..... 6

3.2 Turma partilhada ..... 7

3.3 Núcleo de Estágio ..... 8

**4.Enquadramento Operacional ..... 10**

**4.1 Planeamento ..... 10**

4.1.1 Planeamento anual ..... 10

4.1.2 Unidade didática ..... 12

4.1.3 Planos de aula ..... 15

**4.2. Gestão, clima e disciplina ..... 16**

**4.3. Instrução e feedback pedagógico ..... 17**

4.3.1 Instrução ..... 17

4.3.2 Feedback (FB) ..... 18

**4.4. Avaliação ..... 19**

4.4.1 Avaliação diagnóstica ..... 20

4.4.2 Avaliação formativa ..... 20

4.4.3 Avaliação sumativa ..... 21

4.4.4 Auto e Heteroavaliação ..... 21

**4.5. Observação ..... 22**

**5.Participação na escola e relação com a comunidade ..... 24**

5.1 Desporto Escolar: O clube de voleibol ..... 24

5.2 Visita de estudo ..... 24

5.3 Dias de comemoração ..... 25

**6.O estudo de investigação enquanto elemento do desenvolvimento profissional do professor estagiário: A perceção dos alunos sobre a Avaliação para a aprendizagem ..... 26**

**7.Considerações Finais ..... 39**

**Referências bibliográficas ..... 41**

## Índice de Anexos

Anexo 1: Plano Anual ..... IX
Anexo 2: Exemplo de uma Unidade didática ..... IX
Anexo 3: Exemplo de um plano de aula ..... X
Anexo 4: Ficha de observação ..... X
Anexo 5: Poster de promoção do clube ..... XI
Anexo 6: Campo exterior ..... XI
Anexo 7: Campo Interior ..... XII

## Resumo

A elaboração deste documento encontra-se inerente à unidade curricular do Estágio Profissional, presente no plano curricular do segundo ano, do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto Universidade do Porto. Estágio Profissional estabelece-se como o contacto direto com a realidade profissional do ensino e do processo de aprendizagem dos alunos. Este documento é uma reflexão feita pelo estudante estagiário sobre o seu processo de evolução no que concerne à sua prática pedagógica supervisionada, no qual documenta as experiências vividas, dificuldades e facilidades ao longo do ano letivo 2023/2024. Assim, este registo está dividido em 5 grandes áreas de desenvolvimento onde apresento estratégias, formas e feitios de como eu percorri este ano letivo e de que modo eu tentei influenciar, e envolver os alunos não só à prática da Educação Física, mas também ao desenvolvimento da sua disciplina, atitude e pensamento crítico, dando-lhes recursos para que no fim da escolaridade obrigatória serem pessoas com caráter e educadas, com habilidade para estar preparados para a vida adulta. Por fim, como a sexta grande área, é conduzido um estudo sobre a avaliação para a aprendizagem, como um método também possível para o ensino, sendo um método ainda precário, que bem utilizado pode proporcionar mais facilidade e uma melhor qualidade de ensino, aumentando o interesse e motivação dos alunos nas aulas.

**PALAVRAS-CHAVE:** PRÁTICA PEDAGÓGICA; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; MODELOS DE ENSINO; AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

## Abstract

The preparation of this document is part of the curriculum unit for the Professional Internship, included in the second-year curriculum of the Master's in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sport, University of Porto. This school placement serves as a direct engagement with the professional reality of teaching and the students' learning process. This document is a reflection by the pre-service teacher on their development process concerning their supervised teaching practice, documenting the experiences, challenges, and successes encountered throughout the 2023/2024 academic year. Accordingly, this record is divided into five key areas of development where I present the strategies, approaches, and methods I utilized throughout this academic year and describe how I sought to influence and engage students not only in the practice of Physical Education but also in the development of their discipline, attitude, and critical thinking. I aimed to equip them with resources to become individuals of character and educated, prepared for adult life by the end of their compulsory education. Finally, as the sixth major area, a study is conducted on assessment for learning, considering it as a viable method for teaching, although still a rudimentary method, when used effectively, it can provide greater ease and improved teaching quality, enhancing students interest and motivation in class.

**KEYWORDS:** PEDAGOGICAL PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING-LEARNING PROCESS; TEACHING MODELS; ASSESSMENT FOR LEARNING

## Lista de abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

AERT- Associação de Escolas Rio Tinto

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AND – Andebol

ATL – Atletismo

AS – Avaliação Sumativa

BAD – Badminton

BAS – Basquetebol

E-A – Ensino-Aprendizagem

EC- Escola Cooperante

EF – Educação Física

EP – Estágio profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB - Feedback

FBJ - Forma Básica de Jogo

GA – Ginástica Acrobática

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

GIN – Ginástica

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

MEEFEBS - Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Anual

PLA- Plano de Aula

PE – Professor Estagiário

PC – Professor cooperante

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

VOL – Voleibol

# 1.Introdução

O Relatório de Estágio (RE) é um documento elaborado que relata as experiências do Professor-Estagiário (PE) durante a sua prática de ensino supervisionada no decorrer do Estágio Profissional (EP). O mesmo insere-se no plano de estudos do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O desenrolar do EP é o primeiro impacto que um PE tem em contexto de prática real, onde existe o famoso choque com a realidade (Batista et al., 2015), em que todas as suas decisões e ações irão influenciar o processo de Ensino-Aprendizagem (E-A) dos alunos. É este caminho difícil de percorrer que torna a experiência válida e autêntica, pois a passagem de um ensino mais centrado na teoria que temos na faculdade para um bem mais prático e real que temos no EP faz com que haja uma apologia à reflexão crítica estimulando o PE. Esta reflexão que é trabalhada ao longo do EP fará com que o PE seja capaz "de colocar as questões adequadas e saberá responder ao porquê e para quê de sua ação" (Batista & Queirós, 2015, p. 35). O EP permite aos PE fundirem-se com a cultura escolar adotando as suas normas, valores, hábitos, costumes e práticas sendo influenciados pela ecologia da escola, tais como professores e pais que, por consequente, o PE irá presenciar este lado da profissão tornando-se, à medida do tempo, um membro desta comunidade. (Batista & Queirós, 2015)

O presente RE encontra-se organizado em sete grandes capítulos. O primeiro, intitulado "Introdução", visa enquadrar este documento segundo o seu propósito. O segundo capítulo, denominado "Enquadramento Pessoal", estabelece uma relação entre a minha individualidade e as expectativas em relação ao EP, caracterizando a minha história de vida, biografia e formação pessoal. Já o "Enquadramento Institucional" estabelece uma contextualização do EP com as características particulares e específicas do meio onde é realizado. Nesse sentido, tem em consideração a turma residente, a turma partilhada e o Núcleo de Estágio (NE). O quarto capítulo, designado

“Enquadramento Profissional”, relata as experiências, vivências e demais circunstâncias ocorridas durante o EP, sendo estas suportadas por uma base concetual fundamentada à profissão da docência. Neste sentido, o capítulo 4 tem em consideração o planeamento dividido em planeamento anual, unidade didática e planos de aula; Gestão, clima e disciplina; Instrução e feedback pedagógica dividido em instrução e feedback; Avaliação dividida em avaliação diagnóstica, formativa, sumativa e auto e heteroavaliação e por fim na observação. No quinto capítulo é relatada a relação estabelecida com a comunidade, explicando todas as experiências que tive oportunidade de vivenciar, tais como, o desporto escolar, as visitas de estudo e os dias de comemoração. O sexto capítulo corresponde ao desenvolvimento profissional adquirido no presente ano de EP, o qual se espelha, em grande medida, no Projeto de Investigação-Ação desenvolvido durante o EP, que consiste na análise das perceções dos alunos do ensino básico e do respetivo professor sobre a avaliação para a aprendizagem, e como é que este tipo de avaliação influenciou a sua motivação e o empenho nas aulas. Por fim, o último capítulo diz respeito às conclusões do RE, o qual apresenta uma perspetiva sumária das vivências adquiridas no presente ano letivo e, simultaneamente, uma visão futura relativamente à ação docente do PE.

## 2.Enquadramento pessoal

O gosto que tenho pelo desporto deve-se, essencialmente, às pessoas que convivo no meu quotidiano. As primeiras pessoas que me associaram à prática desportiva foram os meus pais. A minha mãe, por ser enfermeira, sempre me ensinou a importância da prática desportiva enquanto fator promotor da minha saúde. O meu pai mostrava sempre o lado mais divertido e relaxante do desporto. Deste modo, ao longo da minha infância e juventude fui praticante maioritariamente de dois desportos: o karaté e a natação. Contudo, foi a natação que escolhi para ser o meu "vício" até aos dias de hoje.

A Educação Física (EF) sempre foi uma das disciplinas com a qual me identifiquei mais. O gosto pela parte "mais física" da EF foi remetida pelos meus pais, enquanto a parte "educativa" foi-me remetida por professores e amigos que tive ao longo do tempo.

Uma das primeiras pistas que obtive relativamente a ter vocação para o ensino da EF foi quando me disseram que era bom no relacionamento com as crianças e que tinha competência para ensiná-las. Nas piscinas onde treinava havia uma atividade que consistia em desenvolver brincadeiras com insufláveis e obstáculos de cerne educativo para as crianças que andavam nas escolinhas de natação e a gerência pedia ajuda aos atletas para assegurar a segurança das crianças. Na minha primeira participação fiquei feliz por ter participado, acima de tudo por ter recebido vários comentários positivos de como sabia lidar com as crianças. Esta vivência claramente me ajudou mais à frente a tomar a decisão relativamente ao meu percurso académico e ao que gostaria de desempenhar enquanto profissão no futuro.

Já no secundário, dois professores influenciaram-me muito na escolha de ser professor: o professor de educação física e o professor de português conseguiram, de certa forma, fazer com que olhasse para o ensino de uma forma mais divertida. Destaco o professor de português, o qual tinha uma forma bem peculiar de lecionar as aulas, conseguindo divertir a turma e fazer com que esta compreendesse a matéria necessária para o exame.

Estas vivências contribuíram, assim, para a minha escolha em enveredar e concluir a licenciatura em Ciências do Desporto na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Após este primeiro desafio iniciei a minha prática profissional enquanto professor de natação nas piscinas onde sempre nadei. Com isto, cheguei a um obstáculo, pois não sabia se continuava a trilhar o caminho do treino ou se enveredava pelo caminho do ensino da EF. Com esta indecisão na minha cabeça, decidi fazer perguntas a todos os treinadores e professores que conhecia e, com isto, três pessoas que eu tenho em muita consideração aconselharam-me ir para o ensino, onde uma delas realçou a Faculdade de Desporto do Porto como melhor faculdade para seguir o meu caminho.

## 2.1 Expectativas sobre o estágio profissional

Após o primeiro ano curricular no MEEFEBS, chegou o momento tão desejado de realizar o estágio profissional. Inicialmente, obtive um misto de sentimentos, uma vez que estava feliz, por um lado, de iniciar este desafio, mas, por outro, estava reticente por ter sido colocado longe de casa e pela possibilidade de afetar todas as minhas dinâmicas inerentes à natação.

No dia em que recebemos as colocações do estágio ficamos a conhecer os nomes dos professores cooperantes. No dia seguinte a esta notícia, entrei em contacto com a minha professora cooperante (PC) para saber como proceder dali para a frente, combinando uma reunião e uma “tour” pela escola ainda em julho. No dia do encontro fui muito bem recebido pela PC e por outros dois professores de EF. Ao fazer a “tour” pela escola pude verificar que era uma escola com bastantes condições em termos de edifício e de materiais para as aulas de EF. O único senão relacionava-se com o facto da escola enquanto sede estava a “abrigar” outra escola e, por isso, metade do campo exterior encontrava-se inutilizável.

No fim de me terem mostrado a escola, familiarizei-me sobre quais as reuniões em que deveria estar presente logo no início do ano e que regulamentos é que devia ler para compreender melhor o funcionamento da escola.

Posteriormente, a PC informou-me que ia lecionar aulas a uma turma do 7.º ano de escolaridade, a qual correspondia a um nível de ensino que iria trazer bastantes desafios. Deste modo, o meu primeiro contacto com a PC foi bastante positivo, no qual fiquei com uma boa perspetiva da respetiva, pois achei-a uma pessoa muito amigável, afável, parecendo sempre disposta a ajudar-me, mas bastante exigente.

Após este primeiro dia cheio de informações, criei muitas expectativas sobre como ia decorrer o meu EP. Para começar, achei que ia ser muito trabalhoso, devido a toda a produção escrita que teria de concretizar, algo que, para mim, seria (e ainda é) uma grande dificuldade. Por outro lado, quando soube que iria lecionar a um 7.º ano de escolaridade também percebi que não ia ser fácil, devido a todas as características inerentes à faixa etária em questão. Finalmente, no mês de outubro, foi-nos atribuído o Professor Orientador (PO), pelo que fiquei feliz por saber quem era. Primeiro, porque conhecia relativamente bem, pois foi minha professora durante o primeiro ano do mestrado nos dois semestres, o que nem toda a gente tem essa experiência. Segundo, porque, a meu ver, era uma professora muito competente, mas simultaneamente, uma pessoa muito exigente, o que se constituía benéfico para o nosso desenvolvimento.

# 3.Enquadramento institucional

O EP foi realizado na escola E.B 2,3 de Rio Tinto. O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto (AERT) é constituído por 10 escolas, sendo a sede a escola E.B 2,3 de Rio Tinto. A esta soma-se mais 4 escolas do 1.º ciclo e 5 jardins-de-infância, onde todas pertencem ao concelho de Gondomar.

A Escola Cooperante (EC) tem um edifício principal, constituído pela biblioteca, o bar, o refeitório e onde decorrem as aulas das outras disciplinas. Há um edifício mais pequeno que se localiza no seguimento do campo exterior que contem dois campos de andebol e um campo de basquetebol, uma caixa de areia e metade de uma pista de atletismo, pois a outra metade está a ser usada por uma escola do jardim-de-infância que é o Pavilhão gimnodesportivo da escola. Este pavilhão é composto por uma área ligeiramente maior que um campo de andebol, contendo nos seus dois extremos duas tabelas de basquetebol que formam dois campos não oficiais de basquetebol. Para além do pavilhão, há uma salinha que tem um campo de badminton e onde está guardado o material mais específico para a ginástica, onde normalmente decorrem essas aulas.

Em relação ao material escolar, este está bem conservado, havendo bolas de basquetebol, andebol e voleibol suficientes para a lecionação a duas turmas em simultâneo. As raquetes de badminton no início do ano escolar eram suficientes para uma turma de 30 alunos, porém apresentavam já alguma degradação, pelo que a meio do ano letivo a escola recebeu bastantes raquetes novas dando mais qualidade e confortabilidade às aulas. A EC possui vários cones de todos os tipos (altos, médios, baixos e achatados), várias fitas para montar rede para o voleibol, arcos, cordas, pesos para lançamento do peso, coletes, escada, testemunhos, fasquia. Felizmente, nunca me faltou material para o desenvolvimento de um processo de E-A favorável.

## 3.1 Turma Residente

A turma residente correspondia a uma turma do 7.º ano de escolaridade, a qual no início era composta por 21 alunos, mas que até ao final do 1º Período chegaram a 27 alunos. Os alunos que entraram a meio do período eram de

outras nacionalidades, como angolana e brasileira. No 2º Período duas alunas foram transferidas para outra escola. Assim, a turma ficou composta por 25 alunos formada por várias nacionalidades tais como nepalesa, brasileira, angolana e portuguesa. Destes alunos, três eram repetentes, dos quais dois ficaram retidos um ano e um aluno ficou retido dois anos. A turma também apresenta um cariz económico onde sete alunos apresentam escalão.

No domínio socio-afetivo, esta turma era heterogénea e com características particulares em termos de comportamento. Era constituída por vários grupos e, inicialmente parecia que todos os alunos se davam bem e eram brincalhões uns com os outros. Contudo, na realidade, houve muitos episódios de desacatos, alguns mais físicos, outros verbais, revelando sempre muita dificuldade de trabalhar em equipa durante todo o ano. No domínio motor, a maior parte dos alunos não praticava nenhum desporto, demonstrando algumas debilidades a este nível. No domínio cognitivo, a turma era interessada e compreendia todos os conteúdos lecionados. Naturalmente havia alunos mais proficientes na compreensão das matérias lecionadas, mas todos conseguiam aprender com facilidade. O grande problema residia no desinteresse dos alunos face à disciplina de EF, o que tornava difícil motivar os alunos, pois esta atitude de desleixe e não querer saber das coisas é mais contagiante do que uma atitude positiva.

Por fim, em termos de comportamento durante a aula, a turma residente era uma turma difícil. Por vezes a turma era bem-comportada, fácil de trabalhar, e os alunos cooperavam comigo fazendo com que a aula decorresse favoravelmente de acordo com o planeado. Contudo, a maior parte dos dias era uma turma muito difícil, na qual os alunos se recusavam a fazer aula por várias razões e perturbavam constantemente o seu desenrolar.

## 3.2 Turma partilhada

As minhas turmas partilhadas eram constituídas por uma turma do 5.º ano e do 2º ano de escolaridade. Foram turmas fantásticas, com uma pequena preferência para a turma do 5.º ano, que foi espetacular.

Começo por falar da turma do 2.º ano de escolaridade, a qual era composta por 26 elementos. A grande dificuldade na lecionação a este nível relacionava-se com o espaço que tinha disponível para a aula. Era uma área pequena, com cerca de 30m$^2$ (10x3m), pelo que receei, no início, sobre como poderia lecionar com qualidade perante tal condição. As crianças, no geral, portavam-se lindamente, seguiam as minhas ordens e o melhor de tudo é que gostavam de fazer tudo. Este foi o aspeto que mais me encantou, nomeadamente perceber que nestas idades as crianças gostam genuinamente da EF em si.

Relativamente à turma do 5.º ano de escolaridade, era uma turma excecional. Em termos socio-afetivos, era uma turma afável e com um bom relacionamento, na qual os alunos mostravam uma elevada maturidade. No que concerne ao domínio motor, era igualmente fantástica, com uma disponibilidade motora acima da média e com elevada motivação para a prática.

## 3.3 Núcleo de Estágio

Em relação ao NE, este é constituído pelos estudantes-estagiários, PC e PO da faculdade.

A PC foi efetivamente uma ajuda muito grande neste processo de aprendizagem, principalmente no início do ano letivo onde nos ajudou na orientação do que fazer nos preenchimentos da burocracia necessária para escola. Auxiliou-nos muito no processo de como poderíamos preparar e lecionar as aulas, particularmente no que concerne ao conhecimento das modalidades a ensinar, os tipos de feedback a emitir e de como orientar e lidar com a maior diversidade possível de características que os alunos tinham. Durante todo o ano letivo foi espetacular como nos fez crescer dando a sua opinião e feedbacks de como podia melhorar as minhas aulas, relativamente à minha instrução, ao planeamento e muito mais.

A PO, naturalmente menos presente, foi crucial para o meu desenvolvimento tanto na docência, como na produção documental inerente ao estágio, particularmente no que se refere à elaboração do relatório de estágio e

do estudo. Aquando das observações das minhas aulas, os seus comentários foram igualmente úteis. Quero realçar que os comentários construtivos que a PO me fez foram um auxílio importante, pois, para além de informações sobre a preparação de uma aula ou da elaboração e aplicação do plano de aula, teve o cuidado de salientar a importância das relações sociais entre mim (professor) e o aluno. Por ser uma pessoa com um perfil mais autoritário se calhar não deixava os alunos “respirar” e não conseguia ver isso, pelo que depois dos comentários e sugestões da PO a este nível pude verificar uma mudança no comportamento dos alunos, o que me agradou muito.

O meu colega de estágio foi o que mais me surpreendeu pela positiva, sendo muito responsável com os trabalhos que tive de realizar em conjunto, não me dando trabalho extra, aliás, ajudando-me a fazer outros trabalhos que ele não necessitava de ajudar, aliviando a minha carga de trabalho. Em termos de pessoa, ele é uma pessoa fantástica, sendo muito bom a lidar com os alunos, às vezes bom demais, pois até teve alguma dificuldade a tomar as “rédeas” da turma.

# 4.Enquadramento Operacional

## 4.1 Planeamento

O meu planeamento foi desenvolvido tendo em consideração o Modelo de Estrutura e Conhecimento (MEC) de Joan Vickers (1990), e os documentos fornecidos pelo grupo disciplinar de educação física (GDEF).

Segundo Vickers (1990), o MEC apresenta três fases de planeamento: a fase de análise, de decisões e a de aplicação, repartidos em oito módulos. A fase de análise enquadra os módulos 1, 2 e 3. O módulo 1 refere-se à análise da atividade desportiva em estruturas de conhecimento, o módulo 2 corresponde à análise do ambiente de aprendizagem e o módulo 3 dedica-se à análise dos alunos. A fase de decisões integra os módulos 4, 5, 6 e 7, nos quais o módulo 4 refere-se à determinação da extensão e sequência das aprendizagens, o módulo 5 à definição de objetivos, o módulo 6 à definição da avaliação e, por último, o módulo 7 à criação de progressões de ensino. A última fase, de aplicação, apresenta apenas o módulo 8, respeitante ao Plano da Aula, à Unidade Didática (UD) e aos programas do currículo escolar e individuais.

Relativamente aos documentos fornecidos pelo GDEF, no início do primeiro período obtive acesso a diversos documentos estruturantes da escola, bem como às grelhas de avaliação do ano letivo e no início de cada período havia uma reunião de disciplina para marcar dias de eventos importantes, como, por exemplo, o corta-mato escolar ou o meeting de atletismo, podendo ter calhado em dias em que dava aulas.

### 4.1.1 Planeamento anual

Segundo Januário (1992), o plano anual (PA) é um processo através do qual os professores aplicam e põem em prática os programas escolares, cumprindo sempre a importante função de os desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino. Assim, com a tabela do PA (anexo 1) já desenvolvida pelo GDEF, o preenchimento do mesmo foi mais facilitado. Esta facilidade, a meu ver, também ocorreu tendo em conta o modelo de lecionação

que decidi utilizar pois, devido à falta de espaço, referente ao número de turmas que estão a ter aulas em simultâneo, limita-nos a usar o modelo misto. Digo que usei o modelo misto, pois usei o modelo por blocos porque facilita mais quando não há espaço para fazer a prática de vários desportos, mas também fazia prática em outras áreas formativas como condição física, onde não é uma área de uso num modelo por blocos. Assim, como durante as aulas só dava um desporto tal como é no modelo por blocos, também tinha tempo de fazer condição física que sugere já o modelo por etapas, portanto, eu acabo por utilizar um modelo misto (Raquel, 2010).

O GDEF forneceu-nos quais as disciplinas a serem lecionadas no 7.º ano de escolaridade, pelo que ficou à minha responsabilidade ensinar: Andebol (AND), Atletismo (ATL), Badminton (BAD), Basquetebol (BAS), Voleibol (VOL) e Ginástica (GIN). Na tabela do PA fornecido pelo GDEF encontrávamos, ainda, uma divisão para a cidadania e desenvolvimento que, como diz Jorge Bento "(…) conduz e direciona o processo de desenvolvimento da personalidade dos alunos (…)" (Bento, 2003, p. 3) e, portanto, foi remetido em que todas as aulas havia sempre algo a desenvolver a este nível. O desenvolvimento da condição física para as aulas foi organizado na mesma linha de pensamento, ou seja, a ser trabalhado e desenvolvido em todas as aulas, porquanto se acredita que esta dimensão é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno.

Deste modo, a PC aconselhou-nos a iniciar a lecionação com as modalidades que temos menor dificuldade, pois facilitava a integração com a turma, bem como a começar a lecionar os desportos de bom funcionamento no pavilhão por causa do tempo, pelo que comecei por lecionar BAS, BAD, AND, GIN, VOL e, só depois, no 3.º período lecionava o ATL no exterior.

Também tive em consideração o planeamento do meu colega de estágio, pois tínhamos como nosso objetivo cada um lecionar uma disciplina diferente do outro, com o intuito de tentarmos ser mais independentes, o que não implicava que não nos ajudássemos um ao outro, mas, acima de tudo, procurámos evitar dependência do colega.

Por fim, não estando inicialmente no PA, infelizmente houve uma necessidade de desenvolvimento de uma DAC (Domínio de Autonomia Curricular) no 2.º período, com o intuito de desenvolver e melhorar as relações interpessoais dos alunos, pelo que foi necessário alterar ligeiramente os planos para esse período.

### 4.1.2 Unidade didática

Concomitantemente ao PA, Siedentop (2008) refere que o principal objetivo da UD (Anexo 2) consiste no alcance do êxito de todos os alunos, independentemente das suas características, de modo a poder alcançar os objetivos referentes a cada disciplina. No que concerne ao planeamento das UD, posso afirmar que o planeamento de algumas UD realizadas no início do ano letivo é completamente diferente da sua concretização real verificada no final. Uma das razões para este entrave prende-se com o desenvolvimento diferente de cada aluno, na sua individualidade e da turma como um todo, sendo difícil prever a sua evolução no tempo (Loureiro et al., 2022).

Bento (2003), afirma que a quantidade de tempo dedicado em cada UD depende da complexidade e do volume da matéria, onde acrescento, relativamente à minha experiência, que a inexperiência do professor é também um fator importante.

No desenvolvimento da UD, recorri ao planeamento das quatro categorias transdisciplinares do conhecimento (Vickers, 1990) como cerne de apoio neste desenvolvimento, nomeadamente as habilidades motoras, a cultura desportiva, a condição física e os conceitos psicossociais, tentando que estas quatro categorias estivessem sempre no planeamento nas minhas aulas. Como auxílio de documentação, usufrui do PA e das aprendizagens essenciais referentes ao 7.º ano de escolaridade, para a turma num todo, e a caracterização da turma ajudou-me num desenvolvimento mais específico de cada aluno ou grupo de alunos.

A primeira UD a ser desenvolvida foi a de BAS, na qual me foquei no ensino através do jogo, que, segundo Amândio Graça e outros autores “As

formas de jogo modificadas (…) devem poder ser entendidas como verdadeiros jogos, preservando o conceito essencial do jogo de referência." (Graça et al., 2020, p. 166). Assim, o principal foco das aulas era o jogo, na qual havia sempre jogos com objetivos para trabalhar em específico a habilidade motora referente à aula. Nos conteúdos táticos dividi a UD na forma básica de jogo 1 (FBJ1) e na forma básica de jogo 2 (FBJ2). De acordo com Graça et al. (2020), a FBJ1 tem como seus objetivos: a finalização, a criação de oportunidades de finalização e a organização de ataque. Perante estes objetivos adicionei as componentes técnicas que são necessárias para o sucesso destes objetivos. Na FBJ2, os objetivos são os mesmos, onde as ênfases em determinados aspetos técnicos são mais acrescentadas, já que há uma evolução no jogo e este implica mais capacidade de análise e de rápida tomada de decisão.

A UD seguinte foi de BAD, um desporto bastante mais desconfortável para mim, pois apesar de ter tido prática pedagógica no 1.º ano da faculdade, foi algo breve e, portanto, o desenvolvimento desta UD foi à base do estudo do material dado pelo professor. A maior preocupação foi ter em atenção os batimentos dados, dado que, ensinar os batimentos de forma aleatória não tem cerne pedagógico, porque cada batimento tem um objetivo de marcar ponto e de devolução de outro batimento. Esta especificidade desta modalidade foi o mais difícil de remeter na UD, dado que cada batimento também tem a sua dificuldade e cada aluno também terá diferentes dificuldades em cada batimento, o que também dificultou muito a concretização desta UD.

O desenvolvimento da UD de ATL, mais especificamente salto em altura e corrida em estafeta, foi desenvolvido pedagogicamente de acordo com Rolim e Garcia (2013). No caso da UD de salto em altura começa com a queda no colchão, seguida do salto e acabando com a corrida preparatória. Tive bastante dificuldade na lecionação desta UD, especificamente em controlar o medo que os alunos tinham de se atirar de costas para o colchão. Relativamente à corrida em estafeta, a lecionação específica correspondia à pega do testemunho e às zonas de transmissão e balanço, pelo que por sobrecarga de conteúdos não consegui lecionar especificamente a técnica de corrida de velocidade. Esta disciplina foi a mais fácil de lecionar, talvez porque a unidade, apesar de ser

pequena, era bastante simples, pois todos os alunos da turma tiveram total êxito dos objetivos da aprendizagem da corrida em estafeta.

A UD de GIN foi a mais difícil de criar e, como consequência, a mais reformulada ao longo do tempo. Verifiquei que os alunos estavam no nível inicial, no qual não existe um domínio dos elementos gímnicos. Também verifiquei que não existia familiarização com o minitrampolim e com a trave. Assim, optei por iniciar a UD pela ginástica de solo, pois é um dos conteúdos que apresenta mais dificuldade e, por isso, tem de haver mais exercitação com maior quantidade de progressões pedagógicas, o que é bem diferente do minitrampolim e da trave, onde a maior dificuldade é ultrapassar o medo ou receio que os alunos têm na sua utilização. Mesmo assim, o maior transtorno no ensino desta disciplina é sem dúvida o medo que os alunos têm. Muitas vezes para ultrapassar este medo dos alunos, pedia ajuda ao meu colega de estágio, pois tive a perceção que alguns alunos se sentiam mais à vontade em fazer com ele do que comigo, possivelmente porque o meu colega de estágio aparentava ser mais forte que eu e se calhar dava uma segurança maior aos alunos.

O desenvolvimento da UD de AND foi igual à UD de BAS. Nesta também dividi a UD por níveis de jogo, nomeadamente o nível 1 e 2, tal como sugere Estriga e Moreira (2020), de modo a alcançar uma aprendizagem mais específica dos alunos. No caso do AND, a FBJ1 preocupa-se em ocupar o espaço de forma racional, mantendo a posse de bola enquanto progride no jogo. Foi nesta unidade que realizei o meu estudo de investigação sobre a avaliação para a aprendizagem, o qual irei desenvolver mais à frente. No global, foi uma UD que correu melhor que as outras unidades. Uns dos motivos foi o gosto pela modalidade, que era maior que todas as outras, à exceção do VOL. Para além disso, foi evidente que por causa do método de avaliação aplicado houve um aumento de interesse para realizar as tarefas.

Por último, a UD de VOL foi desenvolvida tendo em consideração o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (Mesquita et al., 2020). Desta forma, a abordagem da UD foi "(…) suportada nos princípios de continuidade e no incremento gradual de dificuldade."(Mesquita et al., 2020, p. 83), fazendo com

que começasse a lecionar o simples passe de dedos e manchete de uma forma estática e evoluindo para exercícios mais complexos e ideais para o jogo. Esta unidade sem dúvida foi a mais fácil de lecionar, pois tive bastante tempo para trabalhar todos os processos com os alunos e era a modalidade que todos os alunos gostavam, havendo bem mais cooperação da parte deles do que nas outras unidades.

### 4.1.3 Planos de aula

Segundo Vickers (1990) o plano de aula (PLA) (Anexo 3) é um documento de orientação para a aula, contendo a informação que o professor acha necessário para ter êxito. O nosso plano de aula foi desenvolvido em NE e tinha de ser entregue todos os domingos à PC para que esta pode-se realizar uma revisão e alertar-nos de possíveis falhas que podiam comprometer o bom funcionamento das aulas e o respetivo processo de ensino-aprendizagem. De uma forma geral, consegui ser bem-sucedido na construção dos PLA, pelo que o normal era que a PC só nos aconselhar no fim das nossas aulas acerca do que podíamos melhorar, como seja o tempo que demorávamos a instruir, a forma como andávamos pelo espaço, a forma como nos apresentávamos à turma, ou, eventualmente, outros exercícios que podiam funcionar melhor com a turma.

Como é normal, apesar de toda a preparação prévia que se faz no plano de aula, esta preparação muitas vezes foi condicionada por fatores que o professor não controla, como, por exemplo, a meteorologia ou as atividades extracurriculares súbitas de outras disciplinas que nos “roubam” tempo. Pese embora estes entraves, um bom planeamento da aula serve para nos preparar o melhor possível para estas imprevisibilidades, melhorando as nossas capacidades resolução de problemas, de adaptabilidade, flexibilidade e criatividade de forma pensada e não aleatória, tendo sempre como premissa principal a aprendizagem dos alunos.

## 4.2. Gestão, clima e disciplina

A gestão, o clima e a disciplina são igualmente dimensões importantes da intervenção pedagógica e determinam a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita & Coutinho, 2022). Na gestão da aula destacam-se a gestão da aula e gestão do tempo de aula como fatores de eficácia (Mesquita & Coutinho, 2022). A gestão de aula tem como fatores: organização das situações logísticas, estabelecimento de regras e normas de conduta, regulação e sancionamento de comportamentos incorretos, supervisão e controlo da atividade no decorrer da aula. Por outro lado, a gestão do tempo de aula engloba a gestão do tempo útil, do tempo de transição, do tempo de informação, do tempo disponível para a prática, do tempo de empenhamento motor e do tempo potencial aprendizagem.

O tempo útil da aula dependia normalmente da modalidade que lecionava, do tempo e do espaço disponível. Nas aulas de 100 minutos tinha um tempo útil de 75 a 80 minutos, e nas aulas de 50 minutos, o tempo útil era de 45 minutos. No que diz respeito à organização das situações logísticas, chegava sempre pelo menos 15 minutos antes da hora para preparar a aula e o respetivo material. Nas primeiras duas semanas fazia a chamada, mas depois não necessitava de a realizar, pois já conhecia os alunos e poderia efetuar esse registo no final da aula de modo a não ocupar tempo útil da mesma com este procedimento. Os alunos que não realizavam aula estavam responsáveis por realizar determinadas tarefas, contudo isto foi algo difícil de controlar, pois na maioria das vezes os respetivos acabavam a perturbar a aula.

No estabelecimento de normas e regras de conduta, o seu controlo foi bastante cansativo, pois os alunos tendiam a não cumprir com determinadas regras, tais como, usar pastilha elástica durante as aulas, não usar o cabelo apanhado, ou utilizar o boné. Para tentar contornar este comportamento, criei algumas sanções de ordem física, como mais flexões ou mais corrida, mas que nem sempre resultavam.

Por outro lado, o controlo da regulação e sancionamento de comportamentos incorretos foi o mais difícil de gerir durante o EP. A minha turma

foi sempre uma turma conflituosa e muitas das técnicas que aprendi e que me sugeriram não funcionavam. Para os alunos conflituosos, não era significativo, por exemplo, ameaçar que iam ser encaminhados para a direção, e, na verdade, muitas vezes nem compreendiam o porquê de determinado comportamento estar errado. Perante estes comportamentos, normalmente procurava não parar a aula, mas ia para "segundo plano" com o aluno e falava com ele pessoalmente, dizendo que estava errado e tentava fazê-lo entender que não repetir esse comportamento. Para outros comportamentos dizia o aluno para se retirar da aula e ficar sentado em "segundo plano" para "arejar a cabeça".

Relativamente ao Clima, Rosado e colaboradores indicam que para um bom ambiente de aprendizagem tem que haver "(…) vetores que contém pensamentos e emoções que determinam o empenho quer dos professores quer dos alunos(…)" (Rosado & Ferrira, 2009, p. 186) e que os profissionais do desporto influenciam fortemente a criação do clima motivacional, sendo que os alunos tendem a adotar os comportamentos do mesmo. Por isto, sempre tentei nas minhas aulas demonstrar uma postura positiva, com boa energia, para que transmitisse aos alunos de igual forma a minha vontade e gosto pela EF.

## 4.3. Instrução e feedback pedagógico

### 4.3.1 Instrução

"A transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores(…)"(Rosado & Mesquita, 2009, p. 70). Seguindo esta afirmação, entende-se que a comunicação tem um papel determinante na orientação do processo E-A (Rosado & Mesquita, 2009), constituindo-se uma categoria onde o estagiário encontra grandes dificuldades.

Esta dificuldade provém grande parte da dificuldade que o professor tem para transmitir o desejado ao aluno, pois cada aluno compreende a informação que lhe é dada de acordo com experiências vividas em interação com outros. É muito fácil os alunos não conseguirem captar e trabalhar na informação dita pelo professor por causa do nível de atenção, retenção e compreensão que eles

possuem (Rosado & Mesquita, 2009). Para dificultar o trabalho do professor, vários autores referem que "(…) não se sabe, exatamente, que informação é mais facilmente retida e compreendida, mais facilmente esquecida, ou não adequadamente interpretada, e quais os fatores que determinam essa retenção" (Mesquita et al., 2008; Rosado & Mesquita, 2009, p. 73). Deste modo, o professor tem que ter em atenção o nível de atenção do aluno, tendo em conta que a quantidade de informação contida na instrução é normalmente superior à que o aluno pode tratar (Rosado & Mesquita, 2009).

Pese embora a transmissão deste conhecimento teórico fornecido no primeiro ano do mestrado, tive e tenho extrema dificuldade na comunicação e na transmissão da informação. Sabendo que "(…) os professores e treinadores mais experientes distinguem-se dos inexperientes no domínio das estratégias de comunicação (…)" (Werner & Rink, 1987, cit. por Mesquita & Rosado, 2009, p. 74), revolta-me de poder ser considerado inexperiente ou "fraco". Sempre tive bastante dificuldade em fazer-me compreender por causa da dislexia, o que me fez muitas vezes sentir-me frustrado porque ninguém conseguia compreender o que eu queria dizer. Assim, na elaboração do plano de aula tentava preparar as minhas instruções de modo que estas fossem o mais fácil e rápido possível, e, mesmo assim, muitas vezes os alunos não compreendiam o que eu pretendia transmitir.

Para sobrepor esta dificuldade, tive sempre em consideração as *guidelines* fornecidas no primeiro ano do mestrado, aplicando estratégias de informação antes, durante e após a prática (Rink, 2013).

### 4.3.2 Feedback (FB)

O FB pedagógico é definido como o comportamento de reação do professor/treinador à resposta motora do aluno/atleta, com o objetivo de adquirir, desenvolver ou modificar uma habilidade (Aleixo & Vieira, 2012). Seguindo esta linha de pensamento, o FB pode ser emitido tendo em consideração o conhecimento da performance (CP), informação centrada na execução dos movimentos, ou o conhecimento do resultado (CR), informação relativa ao

resultado pretendido através da execução da habilidade (Mesquita & Coutinho, 2022). Com isto, usei estes exemplos como forma de ajuda suplementar para reforçar uma boa performance ou focar num comportamento menos apropriado.

Durante o EP, fui procurando melhorar a emissão do meu FB, variando o respetivo o máximo possível de modo a tentar chegar a todos os alunos. A minha maior dificuldade na emissão de FB situou-se na utilização do FB de CP, porque o meu conhecimento relativo a algumas modalidades não era o melhor, o que me limitou na transmissão da respetiva informação específica. Isto fez com que eu tivesse de estudar mais e recorresse ao uso de outras estratégias, como, por exemplo, vídeos sobre a matéria a ensinar.

## 4.4. Avaliação

A avaliação foi uma componente com a qual me identifiquei bastante e que levei muito a sério neste EP. De acordo com Rosado e Silva (2010), tudo pode ser objetivo de avaliação, porquanto a avaliação é um processo de verificação de objetivos e um julgamento. É certo que, com a experiência que tive, a avaliação atualmente "(…) é uma atividade subjetiva, envolvendo, mais do que medir, a atribuição de um valor de acordo com critérios associados a problemas técnicos e éticos.".

Durante o meu EP, procurei que o processo de avaliação fosse o mais racional e imparcial possível. Tentei evitar tudo o que pudesse vir do coração, procurando ser o mais transparente possível. Nesta medida, a PC ajudou-me mostrando-me o Projeto Maia, um projeto de monitorização, acompanhamento e investigação pedagógica. Este projeto tem como um dos objetivos usar a avaliação para a aprendizagem, a qual recorri em específico na lecionação da UD de andebol, e que se reflete no meu estudo de investigação apresentado mais à frente. No resto das disciplinas usei bastantes critérios de avaliação do projeto com o conhecimento dos alunos, com o objetivo de ser mais transparente na medida da avaliação prática. Como diz Domingos Fernandes, de acordo com o princípio da transparência, "A transparência é uma das pedras de toque de

uma avaliação credível e de uma avaliação que seja compreendida por todos e, em particular, pelos que são avaliados.”(Fernandes, 2021, p. 12)

### 4.4.1 Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica (AD) é realizada com o intuito de analisar os conhecimentos e aptidões que o aluno pode possuir, não sendo obrigatório fazê-la no início de uma UD. No meu caso, como o meu objetivo era lecionar uma nova aprendizagem a cada nova UD decidi realizar uma AD cada vez que começava uma UD, à exceção da UD de ATL que foi muito curta. Por exemplo, no que concerne à lecionação das modalidades coletivas, realizava sempre a avaliação através do jogo, para ver que dificuldade é que cada aluno tinha presente no respetivo. As dificuldades variavam muito, como, por exemplo, a ausência das regras do jogo, que era o mais comum entre os meus alunos, mas também havia um conhecimento insuficiente da componente tática. Com esta avaliação tentava perceber se os alunos já tinham algumas aprendizagens necessárias para evoluir ou se tinham de começar a aprendizagem pelo mais básico, tanto a nível teórico, como a nível prático.

A construção da AD foi realizada por mim, com a ajuda dos documentos do projeto MAIA e das aprendizagens essenciais. Recorri a uma lista de verificação, na qual os critérios eram avaliados na simples forma de realiza e não realiza. Posteriormente, os critérios que os alunos não conseguissem realizar seriam avaliados na avaliação formativa (AF) e na avaliação sumativa (AS).

### 4.4.2 Avaliação formativa

A AF tem como função indicar ao professor como é que se encontra o processo de E-A que está a ser realizado (Bento, 2003). Esta avaliação confere se os alunos estão a ter qualidade no processo E-A e o estado do cumprimento dos objetivos do currículo, o que permite ao professor reorganizar ou até mudar por completo a forma como dá as aulas ou as técnicas que usa para dar as aulas de forma a possibilitar uma melhor adequação para os alunos (Coutinho et al., 2022).

Nas AF realizadas, os critérios utilizados foram os mesmos que os critérios da AD, pois tive de ser coerente no objetivo da aprendizagem idealizada que remetia ao aluno. Este tipo de avaliação também serve para o aluno como um ponto que mostra se houve ou não evolução, podendo ser uma motivação para continuar o trabalho árduo ou para começar a trabalhar melhor.

### 4.4.3 Avaliação sumativa

Contrariamente à AD, a AS é realizada normalmente no final da UD, com a finalidade de possibilitar uma progressão ou retenção do aluno, fornecendo um resumo da informação disponível e um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino (Bento, 2003). A maior diferença desta avaliação para as outras, está no facto de ela avaliar não só o que as outras avaliam, mas também de acordo com critérios de representatividade e de importância relativa de modo a obter uma visão de síntese. É nesta avaliação que os valores sociais são aferidos numa perspetiva mais subjetiva, que muitas das vezes são componentes de diferença para dois alunos que tenham a mesma advocação para a disciplina.

Na AS, os critérios usados são os mesmos que os critérios da AD e AF, pois a continuidade dos critérios tem de ser feita para um melhor processo de E-A dos alunos. Para além destes critérios, foi realizado um teste teórico em todos os períodos com uma meta mais objetiva de avaliar os alunos na parte teórica das modalidades ensinadas. As atitudes e valores, como já dito em cima, apesar de ser algo bem mais subjetivo, foi igualmente avaliado, porquanto se revela importante na presença do desenvolvimento de um aluno e crucial para uma avaliação global.

### 4.4.4 Auto e Heteroavaliação

A auto e heteroavaliação foram sempre realizadas no final de cada período do ano letivo. O documento utilizado para o efeito foi efetuado pelo GDEF e então partilhado para todos os professores via Teams. Os alunos tinham que preencher a grelha nessa mesma plataforma (Teams), a qual era dividida

em três grandes domínios: domínio socioafetivo, domínio cognitivo e domínio psicomotor. Os três grandes domínios estavam divididos em quatro critérios onde os alunos tinham de responder insuficiente, suficiente, bom ou muito bom.

Na minha perspetiva, a heteroavaliação, ao ser feita online e não havendo uma “discussão” entre os alunos no formato presencial, levava a um comportamento dos alunos mais desleixado no seu preenchimento, o que impedia que houvesse um desenvolvimento maior de FB e de argumentação critica que é um dos possíveis objetivos da heteroavaliação (Coutinho et al., 2022). Na minha opinião, considero que se este tipo de avaliação fosse feito em papel durante a aula seria mais vantajoso, pois como já dito acima, há mais discussão e poderia ter compreendido melhor a perceção dos alunos sobre o desempenho nas aulas de EF.

## 4.5. Observação

As aulas de observação foram feitas com o objetivo de captar evidências que permite ao avaliado e ao avaliador tirar conclusões e proporcionar FB, estabelecendo metas de desenvolvimento para ambos (Reis, 2011). Assim, a observação da prática do meu colega de estágio teve como finalidade de identificar aspetos positivos ou menos conseguidos, e de o aconselhar acerca de outros procedimentos a aplicar para potenciar o seu processo de E-A, especificamente de que formas poderia abordar determinado exercício ou determinado acontecimento, usando outras metodologias ou comportamentos diferentes.

Com isto, a PO e a PC aconselharam-nos a diversificar o material de observação, pelo que recorri a diferentes observações: a observação não sistemática e a sistemática. Em primeiro lugar, desenvolvi uma ficha de observação que consiste numa lista de verificação para registar informações relativas ao início, durante e final da aula, com tempo indicado e com vários critérios sobre instrução, FB, organização, afetividade positiva e negativa, intervenções verbais do aluno, observação e outros comportamentos

correspondentes. No verso da folha tinha outra lista de preenchimento igual à anterior com critérios sobre relação pedagógica, comunicação e clima de aprendizagem.

O segundo documento de observação foi reutilizado de um modelo apresentado no primeiro ano de mestrado na Didática Geral do Desporto. Este é composto por um registo de intervalos de 15 segundos, com o objetivo de definir que comportamento caracteriza de melhor forma esse período, até perfazer 78 minutos úteis de aula onde eu acrescentei até aos 90 minutos, dividido em oito categorias (instrução, FB, organização, afetividade positiva e negativa, intervenções verbais do aluno, observação e outros comportamentos). Desta forma, este documento foi bastante mais difícil que o primeiro, pois obriga-nos a ser mais criteriosos na maneira de caracterizar um comportamento.

De realçar que este “treino” de observação também foi bastante útil na avaliação dos alunos, tendo em conta a minha evolução do primeiro período ao terceiro.

# 5.Participação na escola e relação com a comunidade

Nesta área estão englobadas todas as atividades não letivas que ocorreram na escola, às quais eu participei. No que concerne às atividades, o NE poderia escolher estar a acompanhar o Desporto Escolar ou a Direção de Turma. No início do meu EP pensei que conseguia participar nestas duas experiências, mas devido ao trabalho externo ao EP decidi participar só no desporto escolar de VOL. Neste tópico também falarei de outras experiências, tais como o corta-mato, as visitas de estudo e os dias de comemoração.

## 5.1 Desporto Escolar: O clube de voleibol

Logo no início do EP, a PC indicou-nos que poderíamos criar um clube de qualquer desporto desde que as instalações assim o permitissem. Infelizmente, sendo eu virado para a natação foi impossível abordar essa modalidade, pelo que decidi abordar o voleibol. Apesar de ser uma modalidade que nunca tinha praticado, é um desporto que sempre gostei. Além do mais, se tivesse dificuldades podia sempre pedir ajuda à PC ou PO que são ambas especializadas na modalidade de voleibol.

O clube teve bastante êxito, com uma média de 20 alunos inscritos, o que revelou ser um excelente indicador do trabalho desenvolvido. Felizmente, correu tudo bem, os alunos eram interessados e aplicados. Também por ser uma atividade um bocado fora do contexto de aula, era mais brando com as brincadeiras deixando os alunos terem mais liberdade. Um episódio que me marcou muito foi que consegui passar o meu interesse, talvez amor pelo voleibol, fazendo duas alunos comprarem uma bola para treinarem em casa.

## 5.2 Visita de estudo

Tive a oportunidade de participar numa visita de estudo da disciplina de música, a qual consistiu na visita à casa da música no porto. Esta visita de estudo foi para o 7.º ano de escolaridade e posso dizer que este dia me marcou muito pela negativa. Em primeiro lugar, a viagem de autocarro, tanto na ida como na

vinda, pareceu um campo de batalha, fruto da inquietude dos alunos. O que me deixou mais triste ainda foi a atitude que a maior parte tinha durante as atividades muito engraçadas que os senhores da casa da música tinham proposto para eles. Os alunos tinham uma atitude de desinteresse, parecia quase repugnância para com as atividades, faltando ao respeito de quem estava a liderar a atividade.

## 5.3 Dias de comemoração

### 5.3.1 Corta-mato escolar

Durante o EP tive a oportunidade de acompanhar o corta-mato realizado na escola e o corta-mato distrital realizado na cidade de Santo Tirso, no parque da Rabada. O corta-mato realizado na escola foi planeado pela maior parte dos professores do GDEF, pelo que a minha tarefa foi simplesmente ajudar na montagem do piso, do pódio e da comida. Foi uma experiência que me trouxe alguma nostalgia, uma vez que eu participava em todas quantas possíveis provas de atletismo e afins. Também tive a oportunidade de acompanhar a escola na fase distrital, encontrando alguns colegas de estágio.

### 5.3.2 Meeting de atletismo

O meeting de atletismo foi uma atividade realizada pelo GDEF dedicado à prática das várias disciplinas do ATL (velocidade, lançamento do peso e do vórtice, salto em altura e em comprimento). O principal objetivo foi proporcionar outras experiências aos alunos da escola e incentivar os respetivos à prática do atletismo. Foi um dia onde se comemorou a educação física e o desporto.

# 6.O estudo de investigação enquanto elemento do desenvolvimento profissional do professor estagiário: A perceção dos alunos sobre a Avaliação para a aprendizagem

**Resumo**

O presente estudo teve como objetivo analisar as perceções dos alunos do ensino básico e do respetivo professor sobre a avaliação para a aprendizagem, especificamente como é este tipo de avaliação influenciou a sua motivação e o empenho nas aulas. Através de uma abordagem qualitativa, os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas aplicadas em três sessões de grupos focais, nos quais participaram 24 alunos (oito por cada grupo). Foi utilizada uma análise temática para identificar e categorizar os temas emergentes, fornecendo informação sobre as perceções dos alunos em relação à avaliação para a aprendizagem. Os resultados deste estudo revelaram que a avaliação para a aprendizagem é uma forma de avaliar mais centrada no aluno, que depende bastante do conhecimento teórico dos mesmos e da relação com os seus colegas, tendo este último um impacto negativo na aplicação desta forma de avaliação. Para além disso, houve um incremento da motivação para a prática das aulas de Educação Física, bem como um aumento do empenho e da perceção de competência dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação para a aprendizagem, motivação, empenho autoconfiança, perceção de competência.

**Abstract**

The present study aimed to analyze elementary school students' perceptions of assessment for learning and how this method influenced their motivation and engagement in classes, as well as their perception of competence. Through a qualitative approach, data were collected through semi-structured interviews conducted in three focus group sessions, with 24 students participating (eight per group). A thematic analysis was used to identify and categorize emerging themes, providing information on students' perceptions regarding assessment for learning. The results of this study revealed that assessment for learning is a more student-centered model, heavily reliant on their theoretical knowledge and relationships with peers, with the latter having a greater negative impact on this assessment method. Additionally, there was an increase in motivation towards interest in the subject and an improvement in attention and engagement during classes.

KEYWORDS: assessment for learning, motivation, engagement, self-confidence, competence.

## Introdução

Fernandes (2022) refere que a avaliação dita tradicional desenvolve-se no sentido de recolher informação para medir comportamentos e conhecimentos observáveis dos alunos. O seu principal objetivo é medir, da forma mais objetiva, rigorosa e justa possível, as diferenças individuais entre os alunos para os selecionar. Esta avaliação ainda que tenha as suas vantagens, também tem várias limitações, tais como: "(…) tendem a avaliar um número limitado de objetivos do currículo; tendem a centrar-se mais na comparação dos resultados dos alunos e menos na observação, análise e progressão do trabalho de cada um;(…)" (Fernandes, 2022, p. 9).

Na avaliação para a aprendizagem (ApA), Brooks & Brooks (1993) referem que o uso de estratégias para avaliar deve ser agradável e desafiador para as crianças, de modo que possa contribuir, não somente para os fins já mencionados relativos à tarefa de avaliação em si, mas também para o aumento da motivação para a aprendizagem. Cassady e colaboradores (2004) destacam que é importante incluir tomada de decisão nas crianças no processo de avaliação para assegurar uma experiência positiva, conseguindo desenvolver o seu próprio conhecimento relativamente à aprendizagem e desenvolvimento, dando enfase à importância de colocar o aluno no centro do processo da avaliação (Locke & Graber, 2008).

Nesta última década os métodos da avaliação em educação física têm recebido uma elevada atenção por parte da investigação científica (Locke & Graber, 2008), de modo a permitir o desenvolvimento de uma variedade de estratégias como suporte para o professor de EF (Schiemer, 1999). Estas estratégias incluem, por exemplo, o uso de rubricas e testes padrão que estão associados a um programa de avaliação e a amostras nacionais (Hay, 2006; Locke & Graber, 2008).

Pese embora a investigação desenvolvida sobre a temática, o conhecimento sobre este tipo de na disciplina de educação física é relativamente limitado. Deste modo, o objetivo deste estudo consistiu na análise da perceção

dos alunos e do professor sobre a avaliação para a aprendizagem. Adicionalmente, procurou-se compreender em que medida a ApA influenciou o modo como os estudantes encararam a motivação e o empenho nas aulas de EF.

## Metodologia

### *Contexto e participantes*

O presente estudo decorreu na E.B 2/3 de Rio Tinto. Participaram nesta investigação um professor estagiário e vinte e quatro (n=24) estudantes (doze do sexo masculino e doze do sexo feminino) com média de idades de treze anos, que frequentavam o 7.º ano de escolaridade. Os participantes foram escolhidos pelo método da amostragem por conveniência (Patton, 2022). Para uma participação voluntária, os participantes foram devidamente informados sobre o propósito do estudo e o âmbito da sua participação, tendo a possibilidade de abandonar o mesmo a qualquer momento. Os pressupostos de anonimato e confidencialidade foram garantidos para todos os participantes pela atribuição de nomes fictícios (pseudónimos).

### *Procedimentos de recolha de dados*

No decurso da UD de andebol, composta por 12 aulas de 50 minutos, foram desenvolvidas três aulas com a duração de 100 minutos cada, nas quais os alunos realizavam a pares a observação do seu colega enquanto jogavam. As aulas anteriores a estas eram para realização de uma ficha de avaliação que foi também confecionada com ajuda do projeto maia e as suas rubricas para que pudesse ajudar os alunos a entender a ficha que iriam preencher na aula seguinte. Os jogos duravam 15 minutos cada e de seguida trocavam os pares para que quem estivesse a jogar também tivesse papel de observador. Assim, as aulas anteriores às aulas de 100 minutos tinham como objetivo aplicar e fazer com que os alunos se habituassem às rubricas do projeto maia e nas aulas de 100 minutos aplicavam essas rubricas na observação e avaliação do colega.

Após a aplicação da respetiva intervenção, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em sede de grupos focais, as quais foram desenvolvidas pelo professor estagiário. Este tipo de entrevista é realizado com pequenos grupos de pessoas, com o objetivo de estabelecer um diálogo interativo e reflexivo entre os demais sujeitos sobre um tema em específico (Patton, 2022). A escolha desta tipologia de entrevista, ou seja, entrevistas semiestruturadas, deve-se à flexibilidade que possuiu, uma vez que permite ao entrevistador adaptar as questões, ou mesmo improvisar alguma, de acordo com as respostas dos participantes (Polit & Beck, 2010) de modo a esclarecer ou aprofundar as temáticas em questão.

Neste estudo, os 24 alunos foram distribuídos por três grupos focais com oito alunos cada um. Os grupos foram formados de modo a serem heterogéneos, mas equilibrados a nível das capacidades de comunicação. O objetivo desta seleção centra-se no controlo da informação e a existência de uma interação mais elevada e fácil.

Foram agendadas três entrevistas (uma para cada grupo focal), cada uma tendo a duração aproximada de 20 minutos, onde a gravação foi a ferramenta para garantir o correto tratamento dos dados. Todas as entrevistas foram gravadas com o aplicativo de gravação do telemóvel e do computador do PE. As entrevistas decorram após finalizar a UD de AND.

No início das entrevistas, foi explicado aos alunos o objetivo e âmbito do estudo, bem como a inexistência de respostas corretas ou incorretas. O PE conduziu as entrevistas na tentativa de explorar as perceções dos alunos no que diz respeito ao seu comportamento e empenho face ao recurso de estratégias de avaliação para a aprendizagem. Durante a entrevista os alunos foram incentivados a relatar a sua experiência pessoal nas aulas, uma vez que o guião era aberto o suficiente para seguir outras questões mais pessoais, quando consideradas relevantes. Durante as entrevistas, procurou-se manter a sequência das questões nos grupos focais, mas em algumas situações, a ordem foi alterada de acordo com as respostas dos participantes, levando ao improviso de novas questões relativas ao objetivo principal.

Para além da aplicação das entrevistas de grupo focais, recorreu-se também às reflexões das aulas realizados pelo PE. Durante a UD de AND o PE examinou as aulas e refletiu sobre as mesmas apontando uma descrição detalhada na análise dos acontecimentos da aula, tais como, o que os alunos referiram, realizaram e produziram.

*Procedimentos de análise de dados*

A estratégia de análise dos dados contemplou, numa primeira fase, a audição do conteúdo das entrevistas para garantir a familiaridade com o material gravado. Posteriormente, procedeu-se à transcrição das entrevistas, onde se respeitou o discurso oral e a gramaticalidade de forma a garantir a preservação do conteúdo semântico das respostas dos investigados

Recorremos ao procedimento de Análise Temática (Braun & Clarke, 2013) com recurso a procedimentos indutivos, de modo a construir uma compreensão sobre os fenómenos investigados para analisar as respostas dos participantes, de forma a identificar e categorizar os temas emergentes.

Numa primeira fase foi codificada a informação agrupando-se por unidades de informação, de características e significados semelhantes. Posteriormente, agruparam-se essas unidades em temas mais específicos e inclusivos que permitiu a organização e interpretação da informação lá contida (Patton, 2022). Com base nos procedimentos anteriores, foram removidas inconsistências para facilitar a interpretação dos dados. Na secção dos resultados serão apresentados alguns excertos ilustrativos do pensamento dos participantes, os quais refletem as suas crenças, conhecimento e experiências acerca do tema em questão.

## Resultados

### *A influência no conhecimento dos alunos*

Todos os estudantes foram sujeitos à avaliação, onde uns tiveram um acrescento maior de motivação que outros. Referente a estas opiniões, os alunos

revelam as suas opiniões referindo que este método foi bom porque ajuda-os a ter mais conhecimento. A reflexão estabelecida pelo Hugo e pelo Carlos mostra o valor da experienciação.

> *"Gostei da parte de avaliar porque acho que conseguimos ter mais conhecimentos dos outros." (Hugo)*
>
> *"Eu acho que foram boas porque acho que cada um teve a suas chances de jogar e achar o que o colega que nos estava a avaliar acha de nós e vice-versa." (Carlos)*

Alguns alunos refletiram que nem sempre gostaram da aplicação deste tipo de avaliação, pois colocava à prova o seu conhecimento e as suas habilidades, as quais nem sempre eram positivas. Neste aspeto a Neuraya referiu:

> *"É mais ou menos, gostei porque consegui ver as outras a jogar e ver algumas coisas que eu poderia melhorar e avaliar os outros, mas também não gostei por causa há vezes eu não percebia muito da modalidade." (Neuraya)*

Muitos alunos referiram que com este método melhoraram muito na captação da matéria teórica, porque obrigava-os a estar mais atentos nas aulas, outros referiram que conseguiam ter mais referência se faziam bem ou mal. A este nível a Joana e a Jéssica comentaram:

> *"Ajudou muito porque foi mais fácil decorar a matéria. Nem tive de estudar para o teste porque sabia tudo" (Joana)*
>
> *"Ao observar os meus colegas conseguia também entender os meus erros, e assim, quando ia jogar já estava mais atenta ao que eu fazia." (Jéssica)*

Porém, alguns alunos mostraram indiferença na observação, não conseguindo visualizar nada que ocorresse de bom para eles. Neste aspeto, o Rafael comentou:

> *"Acho que não me fez nada de diferente das aulas normais. Para mim como a matéria é fácil acho que até era mais fácil só o professor exemplificar."*

### *Implicações para a gestão e organização da aula*

No aspeto de valorização de como corria as aulas, os alunos indicaram vários erros, ou aspetos de melhoria. Alguns alunos necessitavam mais tempo de observação ou de prática, outros achavam, por vezes, confuso porque estavam sempre a trocar de colega, porque faltava o seu. A este respeito foi mencionado pela Mariana e o Filipe que:

> *"Fez-me muita confusão, porque temos de fazer grupos e depois falta uma pessoa e depois temos de trocar tudo outra vez." (Mariana)*

> *"Eu gostei muito, mas se calhar tinha de ter mais tempo de observação para fazer com mais segurança e não prejudicar o meu colega" (Filipe)*

Alguns alunos também mostraram o seu descontentamento, muito devido ao facto de haver ausência de prática da modalidade. Aqui a reflexão do Diogo e da Laura sugere:

> *"Achei muito chato, a cada 15 minutos tínhamos de parar de jogar para avaliar um colega (…)" (Diogo)*

> *"Não gostei porque dá mais trabalho e é mais confuso." (Laura)*

### *Influência na motivação dos alunos para a aula*

À medida que a UD ia decorrendo, na visão do professor os alunos iam perdendo a motivação para as aulas de EF.

> *"A meu ver os alunos acham cada vez mais as aulas mais chatas, provavelmente porque o método de observação-reflexão é sempre o mesmo."*
>
> Reflexão da aula nº 61 e 62, 17/11/2023.

Os alunos referiram que gostaram destas aulas de EF porque havia muito tempo de jogo, mas que era, por vezes, aborrecido ter de ver os outros a jogar enquanto eles tinham de estar a observar. O José e a Bárbara comentaram:

> *"Eu sempre gostei das aulas, mas como eles estavam a jogar eu ficava com mais pica para jogar do que observar o meu colega" (José)*
>
> *"Eu também, só que houve uma aula, que foi lá fora como estava muito calor não me apetecia fazer nada." (Bárbara)*

***Do avaliar/ser avaliado à emissão/receção do feedback***

Alguns estudantes referiram que gostavam de avaliar e emitir o feedback aos colegas, porque gostavam de tentar identificar os erros dos respetivos. Isto, por vezes, podia gerar conflito porque a forma que alguns forneciam o feedback e a nota da avaliação nem sempre era a mais apropriada. Isto levava a que alguns alunos não gostassem de avaliar porque tinham receio dos seus colegas ficarem chateados. O Juan e a Inês comentaram:

> "*Eu gosto de avaliar porque acho fixe ajudar um colega, e brincar com ele a dizer que teve uma nota má." (Juan)*
>
> *"Eu não gosto de avaliar porque os meus colegas podem não gostar da nota que lhes dou." (Inês)*

Outros estudantes preferiam ser avaliados e receber feedback, porque gostavam de saber o que faziam mal para melhorar e conseguir uma nota de excelência. Contudo, a maior parte dos alunos não gostavam de ser avaliados,

pois achavam que eram mal avaliados de propósito porque os colegas não gostavam deles, e não gostavam de receber feedbacks, pois visualizavam-no como critica e não como forma para melhorar. A este nível, o João e a Bruna elucidaram:

> *"Lidei bem porque cada um tem as suas opiniões, segundo, que se a pessoa está a dizer que posso melhorar não posso fechar os olhos, tenho de ver se concordo ou não." (João)*

> *"Não lidei bem com as críticas dos outros porque aposto que eles fazem isto porque não gostam de mim" (Bruna)*

## Discussão

O presente estudo analisou as perceções dos alunos do ensino básico e do respetivo professor acerca da avaliação para a aprendizagem nas aulas de EF. Procurou-se, ainda, compreender em que medida a aplicação deste método de avaliação e as respetivas vivências influenciaram a motivação e o empenho dos alunos nas aulas.

De um modo geral, o resultado deste estudo reforça que a ApA, de acordo com os pressupostos do projeto Maia, tem como objetivo colocar o aluno no centro do processo de avaliação (Locke & Graber, 2008), usando determinados princípios, tais como: partilhar as intenções de aprendizagem com os alunos, partilhar os critérios de sucesso, envolver os alunos na sua própria avaliação (e na dos seus colegas) e fornecer feedback que ajude os alunos a progredir (Leirhaug et al., 2016).

A este respeito, no decurso deste estudo alguns tiveram a perceção que aprenderam mais do que se usasse a avaliação de caracter tradicional, e que também referiram que este processo de avaliação é mais divertido. Esta perceção fez com que a motivação dos respetivos alunos para as aulas de EF aumentasse. De facto, acredita-se que a APA pode impactar positivamente o ensino (Brink & Bartz, 2017; Chng & Lund, 2018), mas os resultados deste

estudo mostram que há alunos que não gostam deste processo de avaliação, porque pode ser injusto e confuso.

A respeito da organização da aula, Piotrowski (2000) comenta que existe vários desafios que os professores têm de lidar podendo ser difícil usar perfeitamente a ApA pela primeira vez, porquanto é necessário ter controlo dos seus alunos. Neste estudo, a maior parte dos alunos referiram que a formação dos grupos e o material confecionado para eles realizarem a avaliação do colega por vezes foi confuso, e o tempo de exercitação do preenchimento da folha de avaliação foi curto. Isto espelha a dificuldade de desenvolver aulas com este método de avaliação, pois o professor tem de ter um certo nível de conhecimento sobre a temática para ter uma variedade de estratégias a utilizar neste ambiente de ensino (Morgan & Hansen, 2007).

Relativamente à emissão de feedback e transmissão da informação aos colegas, alguns alunos referiram que aceitavam os feedbacks dos seus colegas usando-os como melhoria da sua prestação, partilhando, portanto, uma perspetiva positiva deste tipo de avaliação. Contudo, alguns alunos obtiveram uma perspetiva mais negativa, pois aceitavam muito bem o que os colegas diziam, isto porque achavam que estavam a ser penalizados por causa das perspetivas de avaliação dos colegas. Este último facto sugere que os alunos podem não ter conhecimento e maturação suficiente para emitir um feedback pensado e critico ao colega (Mesquita, 1998 cit. por Aleixo & Vieira, 2012).

Deste modo, neste estudo, a avaliação para a aprendizagem pode ser uma ferramenta para ajudar o professor no processo de ensino-aprendizagem e, assim, contribuir favoravelmente para a evolução dos alunos. Contudo, tem de ser mais vezes trabalhada, de modo a familiarizar os alunos com este tipo de procedimento e, assim, aumentar o conhecimento teórico para os alunos conseguirem usar melhor este tipo de avaliação.

## Conclusões

O presente estudo reforça a noção de que os métodos de ensino adotados pelo professor determinam a forma como os estudantes encaram e se envolvem na aprendizagem. A este nível, a ApA apresenta uma relação entre o professor e o estudante, onde o estudante é o centro da aprendizagem e o professor é um facilitador deste processo. Averiguamos que se o professor não tiver competências teóricas poderá comprometer a realização da avaliação e a aplicação de exercícios favoráveis para os alunos entenderem o processo de avaliação e terem uma melhor aprendizagem. Também evidenciamos que os alunos necessitam de ter uma boa base de conhecimento teórico sobre a modalidade que estão a avaliar e de um comportamento favorável entre os colegas para que haja uma boa utilização da ApA.

## Referências Bibliográficas


Aleixo, I. M. S., & Vieira, M. M. (2012). Análise do Feedback na instrução do treinador no ensino da Ginástica Artística [Versão eletrónica]. *Motrocidade*, *8(S2)*, 849-859.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners. Los Angeles: Sage.

Brink, M., & Bartz, D. (2017). Effective Use of Formative Assessment by High School Teachers [Versão eletrónica]. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 22(8)*, 1531-7714.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development .

Cassady, H., Clarke, G., & Latham, A. (2004). Experiencing evaluation: a case study of girls' dance [Versão eletrónica] . *Physical Education and Sport Pedagogy, 9*, 23 - 36.

Chng, L., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How [Versão eletrónica]. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 89(8), 29-34.

Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA.* Texto de Apoio à

formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Hay, P. J. (2006). Assessment for learning in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Ed.), *Handbook of Physical Education* (pp. 312-325). London: Sage Publications Ltd.

Leirhaug, P., Annerstedt, C., & MacPhail, A. (2016). 'The grade alone provides no learning': Investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers [Versão eletrónica]. *Asia-Pacific Jornal of Health, Sport and Physical Education 7(1)*, 1837-7130.

Locke, L. F., & Graber, K. C. (2008). Elementary School Physical Education: Expectations and Possibilities [Versão eletrónica]. *The Elementary School Journal, 108(3)*, 265 - 273.

Morgan, P. J., & Hansen, V. (2007). Recommendations to Improve Primary School Physical Education: Classroom Teachers' Perspective [Versão eletrónica]. *The Journal of Educational Research, 101(2)*, 108 - 199.

Patton, M. Q. (2022). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks: CA: Sage Publications, Inc.

Piotrowski, S. J. (2000). Assessment, recording and reporting. InBailey, R. and Macfadyen, T. (Ed.) *Teaching Physical Education* (pp. 49-61). London: Continuum.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies [Versão eletrónica]. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451-1458.

Schiemer, S. (1999). *Assessment Strategies for Elementary Physical Education.* Champaign: Human Kinetics.

# 7.Considerações Finais

Este RE marca o fim de uma etapa, na qual percorri um longo caminho, onde a escrita de todas as experiências vivenciadas supera aquilo que no início pensei ser possível alcançar. Previ inúmeras dificuldades e surgiram ainda mais desafios que pelo caminho foram encarados como “normais” e novas estratégias foram apresentadas para a conclusão dos mesmos.

Uma das maiores dificuldades deste ano foi a sensação, especialmente no início, de que as decisões que eu tomava não eram a melhor escolha que poderia ter feito e então quando me deparava com a necessidade de ter de alterar a aula toda, porque os espaços estavam ocupados/impraticáveis aí é que ficava naquele remorso de “podia ser bem melhor e se fizesse assim ou assado” e procrastinava um bocado. Mas ser professor de EF é isto mesmo, ser resiliente, ter uma grande capacidade de adaptação, constante autoquestionamento e uma força psicológica sobre humana.

Destaco também outra grande dificuldade de que também é internamente importante para se ser professor, sendo esta a dificuldade de trabalhar com um ser humano. Digo isto, devido ao facto do professor ter de “enfrentar” 20 e tal humanos, cada um deles com as suas características individuais, onde uns mais animados, ou mais resilientes ou até mais propensos a criar um mau ambiente, e durante este EP não faltou diversas diversidades de vários tipos de comportamento em que o professor tem de resolver de maneira diferente esses obstáculos comportamentais que nos fazem ser humano.

Para além de todo este processo de aprendizagem académico e profissional, também não pode faltar a participação de convívio onde desenvolvemos amizades e experiências de outros com mais experiência tirando ideais e métodos de pensamento alternativos. Participei em várias atividades da comunidade escolar, desde reuniões do GDEF e Concelho de Turma, jantares e almoços, torneios e atividades desenvolvidas pela escola.

Portanto, levo esta experiência para o meu futuro tentando garantir que os alunos saiam da escolaridade obrigatória aptos para continuar uma vida socialmente e fisicamente ativa.

Este meu percurso no estágio profissional, foi deveras positivo, no entanto, sei que não aprendi tudo e, portanto, é sempre a andar para a frente.

**Referências bibliográficas**


Aleixo, I. M. S., & Vieira, M. M. (2012). Análise do Feedback na instrução do treinador no ensino da Ginástica Artística [Versão eletrónica]*, 8(S2)*, 849-859 disponível.

Batista, P., & Queirós, P. (2015). O estágio profissional enquanto espaço de fromação profissional. In *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Fisica* (pp. 33-51). Porto: Editora: FADEUP.

Batista, P., Queirós, P., & Marques, R. (2015). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa.

Coutinho, P., Afonso, J., Ramos, A., Bessa, C., Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Harmonizing the Teaching-Assessment-Learning Cycle. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport* (pp. 133-144). London: Routledge.

Estriga, L., & Moreira, I. (2020). Proposta metedológica de ensino do andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos. Ensinar a Jogar* (pp. 123-164). Porto: Editora FADEUP.

Fernandes, D. (2021). Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica do Projeto MAIA. [Versão eletrónica]. *Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*, 1-29. disponível.

Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2020). O ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos. Ensinar a Jogar* (pp. 165-198). Porto: Editora FADEUP.

Januário, C. (1992). *O pensamento do professor. Relação entre as decisões préinteractivas e os comportamentos interactivos de ensino em Educação Física.* Lisboa: Carlos Januário. Dissertação de Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Loureiro, M., Nakamura, F., Ramos, A., Coutinho, P., Ribeiro, J., Clemente, F., Mesquita, I., & Afonso, J. (2022). Ongoing bidirectional feedback between

planning and assessment in educational contexts: A narrative review. [Versão eletrónica], 19(19). disponível.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araúlo, R. (2020). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 55-72). Porto: Editora FADEUP.

Mesquita, I., & Coutinho, P. (2022). O treino desportivo como processo de ensino aprendizagem. In IPDJ (Ed.), *Manual de Curso de Treinadores de Desporto - Grau I* (pp. 73-123). Lisboa: IPDJ.123.

Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlete's retention of a coach's instruction before a judo competition [Versão eletrónica]*, 7(3)*, 402-407. disponível.

Raquel, G. (2010). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por Guilherme Raquel, no Agrupamento de Escolas de Arraiolos, para a especialidade do grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.* Évora: Guilherme Raquel. Relatório de Estagio apresentado

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente* Lisboa: Ministério da educação – conselho científico para a avaliação de professores.

Rink, J. E. (2013). Measuring Teacher Effectiveness in Physical Education [Versão eletrónica]. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84(4)*, 407 - 418. disponível.

Rolim, R., & Garcia, R. (2013). *Colorir o Atletismo - Desafios.* PORTO: Editora: FADEUP.

Rosado, A., & Ferrira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos à aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 185-206). Lisboa: FMH edições.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorando a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH edições.

Rosado, A., & Silva, C. (2010). Conceitos Básicos Sobre Avaliação das Aprendizagens. *http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm*,

Siedentop, D. (2008). *APRENDER A ENSEÑAR LA EDUCACIÓN FÍSICA*. Barcelona: INDE.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities. A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics Books.

# Anexos

| 1º Período | Aulas | 2º Período | Aulas | 3º Período | Aulas |
|---|---|---|---|---|---|
| **Apresentação**:<br>- Preenchimento das fichas biográficas<br>- Normas de funcionamento da disciplina.<br>- Apresentação dos Critérios de Avaliação.<br>**FitEscola**: | 3 | **Aptidão Física**:<br>- Associada à saúde e ao rendimento desportivo | 33 | **Aptidão Física**:<br>- Associada à saúde e ao rendimento desportivo | 24 |
| **Aptidão Física**:<br>- Associada à saúde e ao rendimento desportivo | 31 | | | **FitEscola** | 3 |
| **Basquetebol**:<br>- Regulamento<br>- Passe (peito, picado e por cima da cabeça)<br>- Receção/paragem<br>- Drible (progressão/protecção)<br>- Lançamento (apoio e passada)<br>- Posição básica (defensiva/ofensiva)<br>- Mudanças de direção e arranques em drible<br>- Jogo 3x3 | 17 | **Atletismo**:<br>- Salto em altura<br>- Corrida de estafetas | 7 | **Voleibol**:<br>- Regulamento;<br>- Elementos Técnicos (posição fundamental, deslocamentos, passe, manchete e serviço);<br>- Ações técnico-táticas – defesa e ataque:<br>- Situação de jogo reduzido (1x1 e 2x2) e jogo adaptado; na defesa/receção adotar uma posição defensiva, observar as movimentações dos adversários e a trajetória da bola, evitar que a bola caia no solo; no ataque, após a receção ao serviço – 1.º toque, progredir para a rede realizando o 2.º toque para um espaço próximo da rede, seguido de finalização em passe – 3.º toque. | 13 |
| **Badminton**:<br>- Regulamento<br>- Posição Base<br>- Deslocamentos;<br>- Pega da raqueta e volante;<br>- Batimentos (Clear, Lob, Remate, Amorti)<br>- Serviços<br>- Jogo de Singulares 1x1 | 13 | **Ginástica de Solo e Aparelhos**:<br>- Identificação dos diferentes aparelhos da Ginástica Artística;<br>- Realização das destrezas no solo (apoio facial invertido, rolamentos, roda, posições de flexibilidade, posições de equilíbrio, elementos de ligação);<br>- Realização de saltos no boque, no plinto e no minitrampolim;<br>- Realização de exercícios na trave (marcha, meia volta, saltos (a pés juntos, gato, etc.) e posições de equilíbrio (avião, vela, etc.). | 14 | **Atletismo**:<br>- Lançamentos<br>- Salto em comprimento | 11 |
| **Atletismo**:<br>- Técnica de corrida<br>- Corrida de Resistência Aeróbia<br>- Velocidade | 31 | **Andebol**:<br>- Regulamento;<br>- Elementos Técnicos (passe de ombro, de pulso e picado, drible e remate em salto);<br>- Ações táticas – defesa e ataque;<br>- Situação de jogo reduzido e jogo adaptado (na defesa assumir uma atitude defensiva, marcar o adversário direto, impedir ou dificultar a receção da bola, anular situações de finalização, intercetar a bola, impedir a progressão; no ataque desmarcar, abrindo linhas de passe, rematar, passar ou driblar consoante a situação de jogo). | 12 | | |
| **Outras Atividades, Teste e/ou Aulas livres** | 1 | **Outras Atividades, Teste e/ou Aulas livres** | 1 | **Outras Atividades, Teste e/ou Aulas livres** | 1 |
| **Autoavaliação** | 2 | **Autoavaliação** | 1 | **Autoavaliação** | 1 |
| **TOTAL** | 36 | **TOTAL** | 35 | **TOTAL** | 29 |

*Anexo 1: Plano Anual*

| Conteúdos \ Aulas | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| FBJ1 | Drible | AD | | I | E | E | E | E | E | E | E | C | | | | | | AS |
| | Lançamento (apoio) | | | I | E | E | E | E | E | E | E | C | | | | | | |
| | Posição básica defensiva | | | | | | | I | E | E | E | C | | | | | | |
| | Passe | | | I | E | E | E | E | E | E | E | C | | | | | | |
| | Receção/Paragem | | | | I | E | E | E | E | E | E | C | | | | | | |
| | Mudança de direção e | | | | | | | | | | | | I | E | E | E | C | |
| | Jogo 3x3 | | | | I | E | E | E | E | E | E | E | E | E | E | E | C | |
| FBJ2 | Lançamento na passada | | | | | | | | | | I | E | E | E | E | E | C | |
| | Drible de proteção | | | | | | | | | | | | I | E | E | E | C | |
| | Defesa | | | | | | | I | E | E | E | E | E | E | E | E | C | |
| Cultura desportiva | História | Estas informações vão ser passadas ao longo das aulas, tendo mais ênfase no início, mas também serão relembradas duante a unidade didática. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Regulamento | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Caracterização | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aptidão Física | Força | A aptidão física será trabalhada ao longo das aulas, em tarefas contextualidas paras as respetivas aulas, não havendo um trabalho analítico. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Resistência | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Velocidade | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Diferenciação Cinestésica | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Orientaçao Espacial | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Equilíbrio | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Destreza | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conceitos Psicossociais | Participação | Estes conceitos são muito importantes para a formação do aluno como pessoa. Por consequência, estes parâmetros serão sempre trabalhados durante as aulas. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Responsabilidade | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Cooperação | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Assiduidade | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Pontualidade | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Criatividade | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Motivação | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Empenho | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Autonomia | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Legenda:** | | **AV:** avaliação diagnóstica / **AS:** avaliação sumativa / **I** - Introdução / **E** - Exercitação / **C** - Consolidação | | | | | | | | | | | | | | | | |

*Anexo 2: Exemplo de uma Unidade didática*

| PLANO DE AULA | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Professor Estagiário:** João Melo | **Data:**18-10-2023 | **Local:** Pavilhão principal | **Hora:** 11h:25min | **Unidade Didática:** Basquetebol (nº12/17) e Atletismo | **Material:** Cones, 12 coletes, 24 bolas |
| **Ano:** 7º | **Aula nº:** 15 | **Nº de Alunos:** 24 | **Duração:** 50' (45' efetivos) | **Função Didática:** Introdução ao drible de proteção, às mudanças de direção e arranques. | |
| **Turma:** E | 1º Período | | | | |

| OBJETIVOS | |
|---|---|
| **Cultura Desportiva:** Exercitar a maneira correta de realizar ações técnicas específicas do basquetebol. | **Fisiologia e Condição Física:** Exercitar a coordenação, a força, a agilidade e flexibilidade. |
| **Habilidades Motoras:** Praticar as habilidades motoras já dadas (passe, drible, lançamento e paragem). | **Conceitos Psicossociais:** Estimular o empenho, o espírito de competição. |

| Parte | | Objetivos Específicos | Organização Didático Metodológica | Critérios de Êxito | Palavras – Chave |
|---|---|---|---|---|---|
| INICAL | 11:25-11:30 (5min) | Receber os alunos;<br>Explicar o que irá se realizar na aula; | | | |
| | 11:30-11:45 (15min) | - Exercitar o drible;<br>- Usar todo o espaço disponível; | Numa área de um campo de voleibol, os alunos vão jogar á "caçadinha", com bola.<br>O caçador quando apanhar uma pessoa entrega o colete e começa a fugir.<br>Quando um aluno é apanhado este tem de esperar 3 segundos para começar a apanhar. | Olhar para cima;<br>Não perder o controle da bola;<br>Usar as duas mãos; | Olha para cima;<br>Envolve a mão; |
| FUNDAMENTAL | 11:45-11:55 (10min) | - Introdução ao arranque e mudança de direção; | Metade da turma alinhada numa das linhas de fora do campo de andebol e a outra metade atrás dos mesmos. Os que estão na linha vão fazer uma corrida até ao outro lado do campo a driblar a bola. Os colegas que estão atrás vão observar o seu respetivo colega se não faz falta no arranque.<br>Depois de duas repetições troca de grupo. | - Driblar a bola antes de tirar qualquer pé; | |
| | 11:55-12:10 (15min) | - Introdução ao drible de proteção; | Divido a turma em pares. Seguindo um caminho previamente feito pelo o professor, um aluno vai driblar com o drible de proteção e o outro vai tentar roubar a bola.<br>Regra:<br>- Quem tenta roubar a bola não pode ser tocado pelo o braço de quem dribla. | - "Afastar" o oponente com o antebraço;<br>- Pernas afastadas ao longo dos ombros e ligeiramente fletidas; | - Afasta-o;<br>- Olha para cima; |
| FINAL | 12:10-12:15 (5min) | - Retorno á calma;<br>- Reflexão da aula; | - Os alunos ajudam a arrumar o material usado na aula;<br>- Sentam-se em meia lua para haver uma breve síntese da aula e resposta de perguntas que possam haver. | | |

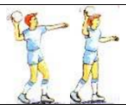
*Anexo 3: Exemplo de um plano de aula*

Ficha de Avaliação inter-pares

Preenche a folha de acordo com o teu critério de 1 a 5 com referência às imagens e ajuda os teus colegas a perceber os seus erros.

Nome: _____ Equipa: _____

Aluno Observado: _____

| Aprendizagens Essenciais | Critérios | Imagem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Passe | Armei o braço, mantive o cotovelo alto, com a bola acima da cabeça. |  | | | | | |
| | Passei a bola para o nível do peito do companheiro. | | | | | | |
| | Passei a bola com uma rotação interna do braço e flexão de pulso. |  | | | | | |
| Receção | Fui ao encontro da bola com as duas mãos. |  | | | | | |
| | Amorteci a sua receção com a flexão dos braços. |  | | | | | |

Aluno observado: _____

| Descrição | PASSE NÃO RECECIONÁVEL Recetor não tem linha de passe "aberta"/viável | PASSE NÃO RECECIONÁVEL Recetor tem linha de passe "aberta"/ viável (sem pressão defensiva) | PASSE RECECIONÁVEL Recetor tem oposição próxima | PASSE RECECIONÁVEL Recetor não tem oposição próxima. |
|---|---|---|---|---|
| TIPO DE PASSE |  |  |  |  |
| *Cada registo é realizado com o traço (/)* | | | | |
| TOTAL | | | | |
| O que diria ao alunos-jogador para melhorar? | | | | |

*Anexo 4: Ficha de observação*



*Anexo 6: Campo exterior*




*Anexo 5: Poster de promoção do clube*




*Anexo 7: Campo Interior*